

**PROYECTO ANDALUZ DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO**

**MATERIALES DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO
- GUÍA III -**

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas



PROYECTO FINANCIADO POR:

*Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas
Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado*



© Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)

Edita: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)
C/. Alfonso XIII, 13 - 14071 CÓRDOBA

Diseño de la Portada: África Barbancho Mena

Depósito Legal: GR-424-2003
ISBN: 84-688-1084-3

Imprime: Lozano Impresores S.L.L.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN: MATERIALES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (Cristina Moral Santaella)	13
1) En qué consiste y para qué sirve la Guía de Materiales de Formación del profesorado Universitario	16
2) Cómo, Cuándo y Dónde se aplica la Guía de Materiales de Formación del Profesorado Universitario	19
3) Condiciones para la utilización de la Guía	22
4) Cómo llevar a cabo procesos de investigación/reflexión sobre la práctica	27
5) Relación de itinerarios formativos	33
MÓDULO 1: ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE (Juan Bautista Martínez Rodríguez)	51
1) Análisis de las creencias y opiniones pedagógicas	55
2) Análisis de los principios éticos aplicados en la práctica docente	61
3) Análisis del conocimiento sobre el alumnado	65
4) Análisis de los materiales curriculares propuestos por el docente	70
5) Análisis de los exámenes	75
6) El diálogo o conversación con el alumnado como estrategia de formación pedagógica	80
7) Realización y análisis de autoinformes del Profesorado	87
MODULO 2: LA AUTOEVALUACIÓN Y LA (AUTO-CALIFICACIÓN) COMO FORMAS DE PROMOCIÓN DEMOCRÁTICA (Juan Miguel Fernández Balboa)	91
8) La autoevaluación como promotora de la democracia	93
9) La práctica de la auto-evaluación	98
10) Reflexiones finales sobre auto-evaluación	116

MÓDULO 3: LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD (Marina Fuentes-Guerra Soldevilla, M ^º del Mar García Cabrera)*	121
11) Concepto de Planificación	123
12) ¿Para qué nos puede servir la planificación?	128
13) Contextos de planificación	129
14) Nuevas exigencias en la planificación	133
15) Objetivos, intenciones o propósitos educativos	135
16) El diseño de los contenidos en la planificación	138
17) La selección de los contenidos	140
18) La secuenciación de los contenidos	142
19) La organización de los contenidos	143
20) Las actividades en la planificación	147
21) Evaluación	150
MODULO 4: PROPUESTA PARA REPENSAR LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS (Pilar Azcárate Goded, Eduardo García Díaz y Rosa Martín del Pozo)	155
22) De las dificultades de aprendizaje a las finalidades de la enseñanza: un recorrido reflexivo por los contenidos	165
23) Una posible mejora en el tratamiento de los contenidos (síntesis)	185
MÓDULO 5: ANÁLISIS DE LAS TAREAS DOCENTES (Cristina Moral Santaella)	195
24) Identificación de los elementos básicos que definen tu tarea docente y caracterización de tu línea de actuación	201
25) Identificación del sistema de actividades básico que define tu línea de actuación docente	206
26) Identificación de los esquemas de acción del sistema de actividades básico de tu modelo de actuación docente	214
27) Identificación de las implicaciones sociales de tu modelo de actuación docente	221

* Elaborado a partir del módulo realizado por Pilar Mingorance Díaz y Araceli Estebanz, publicado en la primera edición de estos materiales.

MÓDULO 6: EL PRÁCTICUM (José Gimeno Sacristán)	225
28) El sentido del prácticum	227
29) ¿Qué es posible hacer en el prácticum?	232
30) El informe del prácticum	236
31) Lo que puedes ver y analizar de la práctica	239
32) Las perspectivas desde las que ver, analizar y valorar las prácticas educativas	241
32.1) Escenario de prácticas en los que participan los agentes directos de la educación	246
32.2) Escenarios de la práctica de las instituciones correspondientes: Centros escolares, etc.	249
32.3) Escenarios de las políticas y programas concretos sobre el campo o aspecto en el que se tiene la experiencia (reforma, programas sociales, etc.)	251
32.4) Contexto social en general, valores sociales dominantes	253
 MÓDULO 7: APROVECHAR LA EXPERIENCIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I-A)	
(Javier Barquín Ruiz y Juan Fernández Sierra)	255
33) Investigación acción durante el desarrollo de las prácticas ...	261
34) Evaluación y calificación de los estudiantes	274
 MÓDULO 8: LA EXPOSICIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA	
(Pilar Mingorance Díaz)	283
35) Justificación/presentación en la exposición	287
36) Planteamiento en la exposición	289
37) Interacción con los estudiantes en la exposición	291
38) Transferencia de los saberes	296
39) Síntesis en la exposición en el aula	298
40) El tiempo en la exposición	299
41) Control/evaluación en la exposición	301
 MÓDULO 9: ACTIVIDADES PRÁCTICAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO (Cristina Moral Santaella)	303
42) Enfoques de aprendizaje	305
43) Motivación proporcionada por el profesor	314
44) Clima de clase	326

MÓDULO 10: CULTURA INSTITUCIONAL Y FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD. PROPUESTAS DE CAMBIO (José Ignacio Rivas Flores y Analía Elizabeth Leite) ..	335
Justificación de la cultura institucional y función social de la universidad. Marco conceptual y desarrollo de la propuesta....	339
45) Para qué: sentido de la profesión	363
46) Para quién: estudiantes	371
47) Qué: trabajo docente	378
48) Porqué: compromiso profesional	389
49) Propuestas de cambio de las prácticas docentes	396
MÓDULO 11: CULTURAS PROFESIONALES DOCENTES (José Manuel Coronel Llamas y Cristina Moral Santaella)	409
Introducción	411
a) Análisis de los rasgos de la cultura profesional docente del departamento.	413
50) Identificación de los estilos profesionales	416
51) Identificación de indicadores del clima o ambiente de trabajo	420
b) Nivel de comunicación y de relación existente entre los miembros de un departamento	421
52) Un vistazo a las relaciones de poder	422
53) Análisis de los consejos de departamento	425
54) Identificación del grupo	426
55) Guión para la observación de la dinámica de grupo dentro del departamento	427
56) Indicadores del funcionamiento del grupo	429
c) Nivel de resistencia al cambio	431
57) Análisis de tipos de cambio	432
58) Causas y tipos de resistencia al cambio	434
59) Análisis actitudes hacia el cambio	436
60) Análisis de las fuerzas del cambio	437
d) Nivel de colaboración entre los miembros de un departamento	440
61) Teoría de la complejidad	441
62) Teoría de la evolución	443
63) Reconocimiento de las diferencias y de la autonomía	445

MÓDULO 12: LAS TUTORÍAS. OTRA FORMA DE ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD (Víctor Álvarez Rojo)	447
Las tutorías de la enseñanza universitaria	449
64) Tutoría de trabajos monográficos sobre temas del programa de asignaturas	456
65) Tutela de proyectos de acción práctica	460
66) Tutorías centradas sobre problemas o dificultades en el aprendizaje	465
67) Necesidades colectivas de orientación	469
68) La tutoría de compañeros	472
69) Las tutorías a través de la red (web)	477
70) Tutorías coordinadas: plan de acción tutorial del centro o del departamento	479
71) Planificación de la propia oferta de tutoría	482
72) Evaluación de la acción tutorial	488
MODULO 13: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (M^a Angustias Montellano Delgado)	499
73) Una experiencia de formación	501
MODULO 14: EL MAGISTERIO EN LA UNIVERSIDAD (José Manuel Esteve Zarazaga)	505
Introducción	507
74) La aventura de ser un maestro	510
MODULO 15: EL CRÉDITO EUROPEO: UN RETO PARA LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD (José Gimeno Sacristán)	519
75) ¿De qué va el reto?	521
76) Precauciones ante las innovaciones educativas que implican cambios profundos	527
77) El ECTS como una estrategia para potenciar un cambio	529
78) Carta de principios de lo que entendemos por calidad de la Educación	531
79) Amparo normativo	543
80) Sistema de organización de la docencia	545

81) Sistema de evaluación institucional	547
82) Sistema de innovación y de formación	548
83) Condiciones	552
MODULO 16: IMPLICACIONES DE LOS ENFOQUES DE COMPE-	
TENCIAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-	
APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	
(Cristina Moral Santaella)	553
¿En qué consiste y qué pretende conseguir este módulo?	557
Introducción: el Sistema de Créditos Europeo y los procedimientos	
de Enseñanza-Aprendizaje	558
84) ¿Cómo indentificar nuestra práctica o estilo formativo, y qué	
pretendemos conseguir con la aplicación de un modelo for-	
mativo particular?	561
85) ¿Cómo identificamos a los profesionales que vamos a for-	
mar? ¿Desde qué conocimientos y competencias los identifi-	
camos?	569
86) Identificación del profesional a formar	571
87) ¿Cómo concebimos el conocimiento profesional?	573
88) ¿Como concebimos las competencias profesionales?	582
89) ¿Como construimos el conocimiento profesional?	599
90) ¿Cómo planteamos la teoría?	600
91) ¿Cómo planteamos las relaciones teoría-práctica y en qué	
contextos utilizamos la teoría?	603
92) Principios de actuación o de procedimientos	608
93) Aprendizaje significativo y constructivista	609
94) Resolución de problemas	613
95) Pensamiento crítico y creativo	616
96) Investigación sobre la práctica profesional	618
97) Desarrollo de procesos metacognitivos	622
98) Aprendizaje a partir de la experiencia	624
99) ¿Qué criterios e instrumentos utilizados para evaluar?	627
100) Evaluación sumativa frente a evaluación formativa	628
101) Indicadores de ejecución frente a indicadores de calidad	630
102) Ámbitos de evaluación en el aprendizaje universitario	633
BIBLIOGRAFÍA	639

Coordinadora: Cristina Moral Santaella

Autores: Cristina Moral Santaella

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Victor Álvarez Rojo

Javier Barquín Ruiz

José Manuel Coronel Llamas

José Manuel Esteve Zarazaga

Analia Elizabeth Leite

Juan Miguel Fernández Balboa

Juan Fernández Sierra

José Gimeno Sacristán

Grupo de Profesores de diferentes áreas
de la Universidad de Córdoba*

Pilar Mingorance Díaz

M^a Angustias Montellano Delgado

José Ignacio Rivas Flores

Pilar Azcárate Goded

Rosa Martín del Pozo

Eduardo García Díaz

* —**Área Didáctica y Organización Educativa:**

Luis Batanaz Palomares, Marina Fuentes-Guerra Soldevilla, M^a del Mar García Cabrera,
M^a Dolores García Fernández, Carlota de León Huertas, María López González, Mercedes
López González, Ángela de Luque Sánchez, Verónica Marin Díaz, Rosario Mérida Serrano,
M^a Angeles Olivares García y M^a Vicenta Pérez Ferrando.

—**Área de Psicología Evolutiva y de la Educación:**

Luz González Ballesteros, Jesús Mañas Montero y Amalia Reina Giménez.

—**Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación:**

Carmen Corpas Reina e Ignacio González López.

—**Departamento de Química Física y Termodinámica Aplicada.**

Juan José Ruiz (Química Física)

Basilio Fernández Iglesia (Máquinas y Motores Térmicos)

Dirección del Proyecto: Juan Bautista Martínez Rodríguez

Coordinación del Proyecto: Cristina Moral Santaella

Executive Order 12958

Section 1.01

Section 1.02

Section 1.03

Section 1.04

Section 1.05

Section 1.06

Section 1.07

Section 1.08

MÓDULO 5

ANÁLISIS DE TAREAS DOCENTES

SECRET

CONFIDENTIAL

SECRET

CONFIDENTIAL

SECRET

INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE TAREAS

Probablemente, a lo largo de tu experiencia como docente alguna vez te hayas preguntado por qué tu tarea no es como la de otros profesores, por qué tus alumnos no alcanzan los logros establecidos, por qué existen algunas críticas sobre tu forma de actuar en clase, por qué tus alumnos no son todo lo participativos que a ti te gustaría que fuesen, etc. Preguntas de este tipo quizás te hayan llevado a plantear-te, cómo podrías mejorar tu enseñanza, qué elementos necesitarías mejorar, qué aspectos deberías cambiar, etc.

En tu contacto directo con otros compañeros/as del departamento es probable que haya surgido, en algún momento, un diálogo sobre el tipo de tarea docente que llevan a cabo en clase, el “método que siguen”, el tipo de “actividades” que realizan, la secuencia de actividades, el tiempo que dedican a cada actividad, y en este diálogo has comprobado que existen diferencias significativas con respecto a tu forma de actuación en clase. Quizás esto te haya llevado a preguntarte ¿cuáles son los motivos de estas diferencias?.

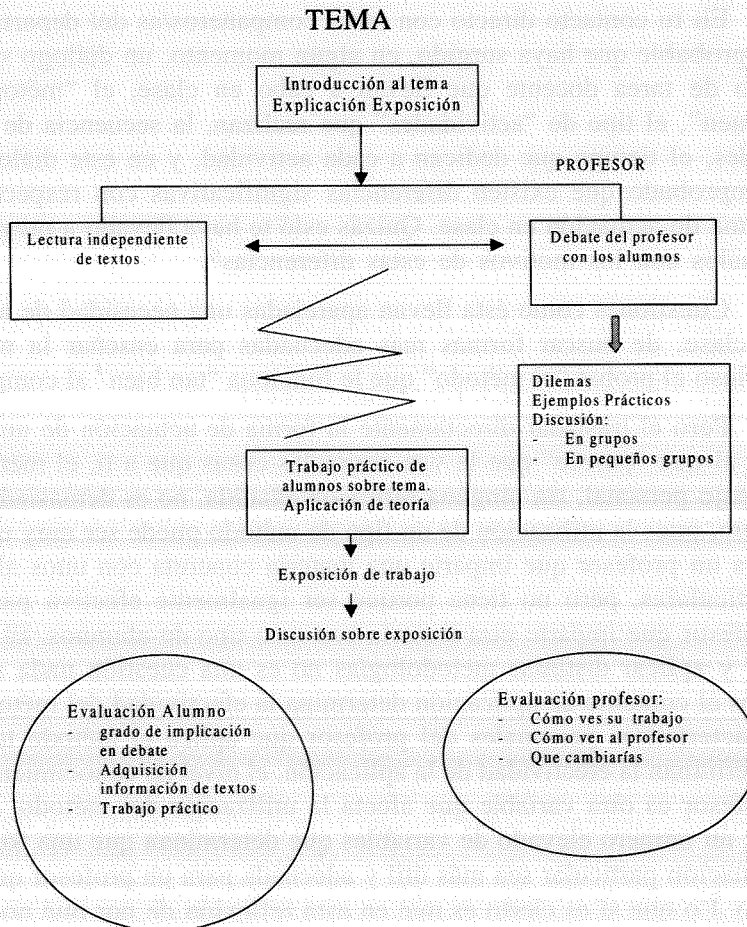
Cuestiones como ésta llevan aparejadas una necesidad de analizar la clase, de buscar formas más adecuadas para enseñar la materia, incluso el probar “el método” que le funciona “tan bien” al compañero.

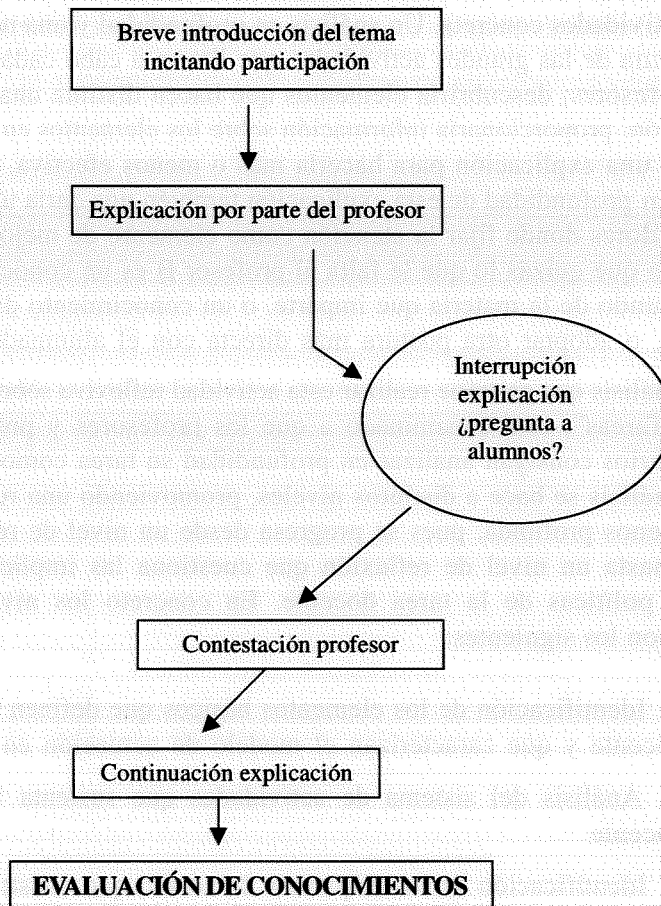
Pero el trasladar directamente la forma de actuación de un profesor al que “parece” que le van mejor las cosas que a ti, el método de trabajo personal, sin ninguna reflexión añadida, no es demasiado fructífero, pues la utilización de un tipo de método puede ser muy efectiva para un profesor que imparte una materia concreta con unos alumnos particulares, pero no tiene porque ser igualmente efectiva para otro profesor que imparte otra materia con otro tipo de alumnos. El trasladar y aplicar distintas metodologías no es una cuestión nada simple, pues el contexto de aplicación determina la efectividad del método, las características personales del profesor que aplica el método también determinan la efectividad de la aplicación, el nivel de conocimientos del profesor es otra variable que afecta la utilización del método, etc, en fin, un número elevado de variables que determinan que una forma de actuación particular sea más útil y adecuada para un profesor que para otro. Lo que sí es cierto es que en esta reflexión de por qué no seguir

la misma secuencia de actividades que el otro profesor, distribuir el tiempo como él, realizar las prácticas que él realiza, etc., se descubren aspectos que quizás deberías mejorar o cambiar como docente.

Pongamos por ejemplo el caso de estos dos profesores universitarios de un mismo departamento que imparten docencia en 3° y 4° curso de la misma licenciatura de letras. Como podrás apreciar, las diferencias en la tarea docente son fácilmente evidentes, sus trayectorias profesionales lo son también, **el profesor A** es un profesor con gran experiencia docente en la materia, **el profesor B** es un profesor con menos experiencia docente en la materia, que como podrás apreciar necesita un tiempo para madurar su estrategia docente.

La secuencia de actividades del **profesor A** es la siguiente:





Las diferencias, como anteriormente comentábamos, son claras, el profesor A muestra una tarea docente más participativa, más adecuada, completa, en definitiva, más rica. La del profesor B es mucho más pobre. Las diferencias que se aprecian en la secuencia de actividades que se desarrollan en clase es un indicador general que nos permite comprobar la riqueza y pobreza de las dos tareas docentes.

Pero como decíamos anteriormente, no es cuestión de que el profesor B, que necesita una mejora de su tarea docente, traslade sin más la secuencia de actividades que realiza el profesor A. Quizás haya una serie de elementos sobre los que el profesor B necesitaría reflexionar antes de trasladar esta secuencia de actividades, pues la efectividad docente no reside simplemente en seguir al pie de la letra una secuen-

cia de actividades concreta. Un análisis en profundidad y una reflexión de cada una de las grandes actividades que llevan a cabo cada uno de estos profesores, descubriría elementos que hacen distinta una misma explicación, proporcionaría información sobre los elementos en los que se apoya una explicación para hacerla más o menos efectiva, etc. Un análisis en profundidad de esta explicación también nos daría una serie de indicadores donde fijar la atención como elemento de mejora, descubriendo que quizás lo que le falta al profesor B es un conocimiento más profundo de la materia que imparte, o un conocimiento didáctico más rico, o adoptar otra postura más directa con el alumnado, etc.

El análisis que propone realizar esta actividad reflexiva sobre “Análisis de Tareas”, está encaminado a que los profesores y profesoras universitarios consigan analizar en profundidad su tarea como docentes. El análisis se hace a distintos niveles, promoviendo una reflexión más o menos profunda, pues se progresa desde un nivel de reflexión técnico hasta un nivel de reflexión que cuestiona las implicaciones éticas y políticas de la tarea docente. En concreto los niveles de análisis son los siguientes:

- ◆ A. Identificación de los elementos básicos que definen la tarea docente y que caracterizan el modelo de actuación en clase
- ◆ B. Análisis del sistema de actividades que sustenta la tarea docente
- ◆ C. Identificación de los esquemas de acción que construyen el sistema de actividades del modelo de actuación docente
- ◆ D. Identificación de las implicaciones sociales del modelo de actuación docente

El nivel de reflexión sobre el que se quiera realizar el análisis de la tarea docente es opcional, pues se puede realizar sólo el nivel de la opción A en el que se reflexiona sobre la línea de actuación docente, o llegar hasta los niveles de la opción C donde se profundiza en los esquemas de acción que constituyen la tarea docente, o la opción D donde se analiza la repercusión social de la tarea docente.

IDENTIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS BÁSICOS QUE DEFINEN LA TAREA DOCENTE Y CARACTERIZAN EL MODELO DE ACTUACIÓN

Cuando planteamos un proceso de reflexión sobre las tareas docentes que se llevan a cabo en las aulas universitarias, en concreto, sobre las tareas dirigidas a progresar en el aprendizaje de los aspectos teóricos de las distintas asignaturas, podríamos comenzar situándonos e identificar la línea de actuación o el modelo de enseñanza-aprendizaje que nos caracteriza y que determina la rutina básica de actividades en clase. Entre los modelos típicos más representativos que pueden ayudar a iniciar la reflexión sobre las tareas características de los docentes universitarios, podemos hacer referencia a los siguientes ejemplos que muestran diferentes formas de actuación en clase:

Lección Magistral

Comenzamos por describir el caso típico de un profesor universitario que se apoya en la “Lección Magistral”, que es el modelo de actuación docente más utilizado en la Universidad. Esta estrategia didáctica es una estrategia fundamentalmente informativa que se utiliza con grupos medianos o grandes de alumnos.

Este profesor “X”, que tiene una clase muy numerosa de alumnos y que ha planificado previamente los contenidos a explicar en clase a lo largo de todo el curso, parte de la presentación de una unidad temática (proporcionando instrucciones generales, motivando a los alumnos, etc.).

Una vez presentada la unidad temática, el profesor continúa explicando y transmitiendo información que él sólo posee. La explicación algunas veces se acompaña de ejemplos, analogías, conexiones con la vida real, etc., que hacen la explicación más o menos interesante, más o menos capaz de estimular la recepción del mensaje transmitido por el profesor universitario.

El profesor utiliza la Lección Magistral pues es el método más económico y rápido para proporcionar información al grupo numeroso de estudiantes que se le ha asignado, y la considera de gran utilidad, pues permite la transmisión de información, tanto fundamental como suplementaria, en poco tiempo:

- permite hacer una selección sintética de información procedente de diferentes fuentes: libros de texto, revistas especializadas, ejemplo clínicos, experiencias personales, etc.;
- proporciona información suplementaria a los libros de texto que maneja habitualmente el estudiante, como por ejemplo información sobre los últimos descubrimientos en la materia o resultados de investigaciones recientes.

En algunos momentos de clase los alumnos adoptan una actitud pasiva de mera recepción del contenido emitido por el profesor, pues aceptan sin más, como conocimiento válido y fundado, aquello que los profesores les transmiten. Esta actitud pasiva el profesor la evita planteando dudas en la explicación, haciendo preguntas para estimular la participación activa del alumno, para estimular el desarrollo de una perspectiva crítica sobre lo que se está exponiendo. El ambiente en estos momentos se hace coloquial y permite el diálogo y el intercambio pregunta-respuesta.

El alumno suele estar muy atento, cogiendo apuntes al pie de la letra de la explicación del profesor, pues generalmente es la información que se solicita en los exámenes.

El profesor tiene presentes los niveles de atención y cansancio de los alumnos, pues el requerir de los alumnos una constante escucha, con poca participación, exige un esfuerzo cognitivo elevado. Por esto, suele entremezclar la transmisión de información con ejemplos que conectan con la realidad, analogías, momentos de preguntas y respuesta que estimulan la participación, etc.

Finalmente decir que la Clase Magistral de este profesor se suele centrar en el desarrollo de objetivos del campo cognoscitivo, sobrealorando estos por encima del desarrollo de objetivos relativos a la resolución de problemas, creatividad, actitud crítica, etc.

Sistemas tutorizados

Algunos profesores universitarios utilizan estrategias de enseñanza menos directivas, como es el caso de la lección magistral, y utilizan otras estrategias que permiten ceder la responsabilidad en el proceso de aprendizaje a los alumnos, como pueden ser los Sistema Tutorizados de Enseñanza. A continuación pasamos a exponer el modelo de actuación básico del profesor “Y”, que resulta característico de este tipo de estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Hay que comenzar diciendo que la clase de este profesor “Y”, no es demasiado numerosa, de 30 a 40 alumnos, con lo cual puede trabajar fácilmente un sistema de atención individualizado.

A partir de la presentación del tema, que puede realizarse mediante una estrategia de presentación colectiva, como puede ser la “lección magistral”, o mediante la lectura de algún texto, o en algunos casos, dividiendo al conjunto de alumnos en grupos para trabajar el nuevo contenido, se pasa a un trabajo más individualizado que exige la responsabilidad y la implicación de cada uno de los alumnos-as de la clase.

Así, una vez presentado y comprendido el nuevo contenido, cada alumno establece un plan de trabajo personal sobre algún aspecto que ha suscitado su interés en relación al tema nuevo que se está trabajando en clase. En el diseño del plan de trabajo participa fundamentalmente el alumno comprometiéndose en cumplir los objetivos que el mismo establece. El profesor realiza un seguimiento y evaluación del trabajo que cada alumno elabora personalmente, proporcionando el feed-back oportuno y de forma individual a cada alumno de su clase.

◆ Sistemas basados en Grupos de Discusión

También podemos encontrar a profesores que dividen sus clases numerosas en grupos reducidos de alumnos o “Grupos de Discusión”, con la pretensión de ejercitar la discusión de problemas reales, aspectos controvertidos, formulación de pronósticos, hipótesis, puntos de vista, etc.

Para ello vamos a exponer el ejemplo del profesor “Z” que utiliza básicamente los Grupos de Discusión como estrategia de enseñanza en clase. Una vez realizada una pequeña introducción teórica al tema

que se va a trabajar en clase, mediante una lectura, exposición, audición, etc., se pasa a la discusión en grupo en base a una serie de preguntas que el profesor determina, preguntas que son básicas y que recogen los puntos más destacados sobre el nuevo tema.

El número de alumnos que componen el grupo de discusión suele ser de 6 a 8 alumnos, ya que si el número de alumnos que componen el grupo es más elevado se disminuyen las oportunidades de participación de algunos alumnos que pueden adoptar la postura tímida y cómoda de estar en el anonimato, con lo que el objetivo de alcanzar una enseñanza activa en la que participen los alumnos se pierde.

Para este profesor es esencial la interacción entre todos los componentes del grupo, pues considera que cuanto más interacción existe más significativo es el aprendizaje del nuevo tema que se trabaja. Considera así, que la confrontación de distintos puntos de vista es altamente enriquecedora.

Desde una perspectiva psicológica, este profesor considera que la discusión en grupo permite que cada miembro se sienta partícipe activo, y el hecho de que se le escuche, constituye una fuerte motivación para sacarle de su pasividad.

Su objetivo fundamental reside en estimular el aprendizaje activo así como la elaboración y análisis, por parte del alumno, de la información teórica recibida mediante lecturas, exposiciones, audiciones, experiencias, etc.

La crítica más frecuente que recibe el Grupo de Discusión, reside en que se puede apoyar y sustentar en grupos con niveles de "ignorancia" elevados y con un nivel de conocimientos insuficiente para generar una discusión valiosa y rica. El profesor "Z" se asegura de que los alumnos tengan el nivel de conocimientos necesarios para llevar a cabo una discusión fructífera, por lo tanto siempre es esencial para los Grupos de Discusión una recepción teórica previa.

También el profesor "Z" es consciente de las críticas relativas a las limitaciones y exigencias del tiempo disponible cuando se utiliza la estrategia de grupos de discusión para trabajar los contenidos de una materia, ya que ciertos temas plantean grandes polémicas que ocupan varias sesiones, mientras que con otros apenas se consigue ocupar algunos minutos. El uso de un texto programado o de un manual sobre la materia, o el proporcionar un cuestionario detallado sobre el tema que se trabaja, son muy eficaces para centrar las discusiones.

Una vez revisadas las características básicas de cada uno de estos modelos de actuación, tú puedes situarte desde esta primera aproximación general, en alguno de ellos, incluso puedes llegar a comprobar que tu tarea docente recoge y combina características de los distintos modelos de actuación explicados adoptando un modelo de actuación particular y único: a) podrías encontrar que tu modelo de actuación docente se caracteriza porque parte utilizando la lección magistral, pasa a la utilización del grupo de discusión y finalmente acaba llevando a cabo un sistema de atención tutorizado b) o que tu modelo se apoya en la utilización de alguna forma de exposición teórica similar a la lección magistral para pasar directamente al sistema de atención tutorizado, etc.

Para la identificación de tu modelo de enseñanza podrías ayudarte de un compañero que hiciera la función de observador de tu clase. También podrías confrontar con la opinión de los alumnos.

IDENTIFICACIÓN DEL SISTEMA DE ACTIVIDADES BÁSICO QUE DEFINE EL MODELO DE ACTUACIÓN DOCENTE

Aunque esta primera aproximación o clasificación en relación al modelo de enseñanza-aprendizaje, nos permite identificar de una forma muy general y técnica el estilo docente que nos caracteriza, es necesario concretar más e identificar cuales son los esquemas de acción que se llevan a cabo en clase, dentro del modelo general de actuación que hemos identificado en la fase de reflexión anterior.

Es necesario realizar un proceso de análisis más profundo que nos permita identificar, con más detalle, los esquemas de acción que definen el modelo de enseñanza-aprendizaje particular que desarrollamos en clase, es decir, realizar un análisis que permita descubrir el significado que tiene el orden y sucesión de actividades dentro de los esquemas de acción que definen nuestra actuación como docentes, el porqué, cuándo, dónde se producen distintos órdenes y secuencias de acciones, la coherencia interna de estas secuencias, etc. Esta reflexión nos permitirá identificar los componentes que necesitan ser mejorados, aclarados, modificados para producir un modelo de enseñanza que mantenga una lógica adecuada y encaminada al logro de una serie de objetivos concretos.

Así, en un segundo nivel de análisis pasaríamos a profundizar en el sistema de acciones que se puede apreciar en tu modelo de enseñanza, modelo que utilizas para llevar a cabo la presentación, explicación, asimilación, etc. de los contenidos teóricos de la asignatura que impartes, dependiendo del modelo que utilices: lección magistral, sistemas tutorizados, grupos de discusión, sistema combinado de lección magistral y tutoría, tutoría combinada con grupo de discusión, etc.

Tomando como punto de referencia un modelo de enseñanza – aprendizaje que utiliza un esquema parecido al de la Lección Magistral, aunque con algunas diferencias, ponemos el siguiente ejemplo, donde se puede apreciar un sistema que progresa en una serie de

pasos en los que se llevan a cabo distintas actividades para conseguir una adecuada presentación-comprensión del tema teórico que se trabaja en clase:

◆ Fase Inicial de Motivación:

El profesor introduce el tema y los objetivos que se van a alcanzar, produciéndose una primera fase motivacional en la que se estimula el interés de los alumnos por el tema o contenido teórico que se presenta, a la vez que permite a los alumnos ser conocedores de lo que se espera de ellos. El detenerse al comienzo de la sesión y especificar los objetivos que se pretenden alcanzar, ejerce un poder motivador, pues el alumno conoce lo que se espera de él pudiendo incluso participar en la determinación de la estructura de la sesión.

En esta primera fase el profesor establece una asociación con los contenidos que ya se conocen y que guardan relación con el nuevo tema que se presenta, a la vez que verifica si el alumno posee los conocimientos indispensables para abordar con éxito la nueva sesión de trabajo. En esta fase motivacional el profesor ayuda a los alumnos a que clarifiquen sus ideas previas acerca del tema que se va a trabajar, que recuerden los conceptos que guardan relación con el nuevo tema. El profesor tiene así elementos para evaluar el nivel de comprensión de los alumnos sobre el tema que se va a trabajar y adaptar o modificar la estructura o desarrollo de la sesión en caso de que fuese necesario.

En esta primera fase motivacional, el profesor también está interesado en construir un clima abierto en el que el alumno se sienta libre para expresarse con naturalidad y no sentir temor para dar su opinión.

Esta motivación que realiza el profesor al inicio de su exposición teórica para la presentación de un contenido nuevo, no es una motivación que se produce sólo al inicio de la sesión, sino que es mantenida a lo largo de todo el desarrollo de la misma.

◆ Fase de Exposición de Conocimientos:

En esta fase el profesor explica el tema comenzando por exponer los objetivos a trabajar. Los contenidos se van exponiendo y trabajando en un orden coherente, realizando revisiones parciales para comprobar

el nivel de comprensión que se va alcanzando conforme se expone el nuevo tema.

En esta fase el profesor utiliza distintos medios didácticos para estimular el interés de los alumnos en la adquisición de los nuevos aprendizajes o contenidos, como por ejemplo la utilización de transparencias, diapositivas, vídeos....

Esta fase incluye procesos de aplicación de los conocimientos expuestos, en el caso de que sea posible y se disponga del contexto adecuado para aplicar, experimentar y comprobar lo adquirido de forma teórica.

◆ Fase de Revisión Final:

En la que se establecen una serie de conclusiones, se destacan los puntos más importantes y se indica la implicación y repercusión que tiene la adquisición de este nuevo aprendizaje.

Como hemos comentado anteriormente, este ejemplo hace referencia a un modelo de enseñanza-aprendizaje que utiliza un sistema de presentación de temas clásico, en el que aparecen una serie de fases que pueden encontrarse, no sólo en este modelo concreto, sino en otros modelos docentes universitarios, con matizaciones y modificaciones.

Al igual que anteriormente sugeríamos, aunque tú mismo puedes realizar este análisis, sería bueno que te ayudases de un compañero que realizara la observación de tu clase, que grabaras sesiones en vídeo de tu actuación, e incluso recogieras el comentario de los alumnos sobre la aparición de los elementos señalados en el desarrollo de tus clases, y a partir de este material reflexionaras y descubriras:

- La secuencia de actividades o fases que se suceden en tu modelo de actuación docente.
- En qué orden aparecen, y qué justificación podrías dar para explicar este orden.
- Qué tiempo se dedica a cada fase.

- Siempre se suceden en el mismo orden las distintas fases o se producen cambios en la estructura debido a: a) el tema o contenido a trabajar, b) las necesidades o intereses de los alumnos, c) otras causas...
- Existe alguna fase o momento dedicado a la motivación de los alumnos antes de comenzar la exposición del tema nuevo
- Existe alguna fase o momento dedicado a la presentación de la materia, qué elementos la caracterizan
- Existe alguna fase o momento dedicado a la revisión de lo aprendido

Como se puede apreciar, el análisis que se propone realizar a través de esta Actividad Reflexiva de “Análisis de la Tarea Docente” no cierra en ningún momento la recogida de datos para realizar el proceso reflexivo. Lo deja abierto para que el profesor/a o el grupo de profesores/as decidan si es conveniente:



realizar un análisis de su tarea docente siguiendo el proceso natural de cada profesor/a, es decir, analizando los distintos sistemas de actividades que cada profesor/a desarrolla en su clase y preguntándose por el porqué de esta actuación, o



establecer previamente un esquema de referencia básico que permita recoger distintos elementos de la enseñanza que el grupo de profesores consideran básicos para la realización de la tarea docente y realizar el análisis centrándose en estos aspectos, como sucede en el ejemplo que a continuación exponemos:

Un grupo de profesores del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada que han participado en la fase de experimentación de este Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario y que han trabajado con este módulo para analizar su tarea docente, optan por construir un Guión de Observación que permita realizar la recogida de datos de la tarea docente que intentan analizar.

La relación de elementos de enseñanza que recoge el Guión de Observación, aparecen en una sucesión ordenada según el criterio del grupo de profesores. Este Guión de Observación elaborado por el grupo de profesores que participan en el proceso de formación y mejora docente, permite tener un sistema de referencia común para la recogida de datos evitando la dispersión.

Una vez recogidos los datos con este sistema único apoyado en el Guión de Observación, el comentario que el grupo de profesores que participan en la experiencia de análisis de su tarea docente se hace de forma ordenada, analizando las acciones por separado.

Las ventajas que podemos apreciar en la utilización de Guiones de Observación (orden, sistema de referencia común para el análisis, separación de los elementos del análisis, etc) pueden contrastarse con las ventajas de utilizar una recogida de datos singular y única, que permita captar el desarrollo de la enseñanza que cada profesor/a realiza.

Con una forma de recogida de datos personalizada podemos apreciar la coherencia interna de la sucesión de las acciones en clase, pues cada componente de la enseñanza se descubre situado en su contexto real, combinado con los elementos que se relacionan, ocupando el lugar que se le ha asignado en el desarrollo de la enseñanza (sin permanecer estático en la casilla que se le ha asignado en el Guión de Observación), reflejando el movimiento conjunto de los distintos componentes o acciones de la tarea docente.

A continuación exponemos dos instrumentos utilizados por este grupo de profesores para analizar la tarea docente: Esquema de Observación y Tabla de Observación para clase de inglés instrumental.

ANEXO II**ESQUEMA DE OBSERVACIÓN****Estrategias de Enseñanza:**

- Explicación
- Demostración
- Discusión, sistema de cuestiones
- Estrategias de cooperación
- Enseñanza por parejas
- Combinados/mixtos

Pasos usados en las estrategias de enseñanza:

- Apertura
- Motivación
- Contextualización
- Clarificación of metas
- Explicación
- Dictado
- Feedback
- Comprobar comprensión
- Modelos de interacción diferenciados
- Cierre

Otros aspectos

- Marcha y ritmo de clase
- Proyección de la voz
- Claridad
- Mantenimiento del interés
- Variedad

Actividades del alumno:

- Pensamiento
- Sentimiento
- Actuación
- Toma de apuntes

- Pensando vs. actuando
- Priorizando
- Haciendo juicios y tomando decisiones
- Negociaciones
- Interacciones con otros
- Consultando otros recursos para informarse
- Trabajo independiente

Atmósfera, ambiente de aprendizaje:

- Permite que los alumnos indiquen sus necesidades de aprendizaje;
- Permite que los alumnos identifiquen y discutan las barreras que les impiden alcanzar un buen aprendizaje
- Permite que los alumnos desarrollen una confianza en sus propias ideas
- Proporciona a los alumnos una crítica constructiva y una recompensa
- Estimula a que los alumnos lleven su propio ritmo

Estudiantes:

- Muestran interés en la clase
- Participan activamente
- Preguntan sus dudas
- Muestran poco interés y motivación
- Atención

Ayudas de enseñanza:

- Pizarra
- Fotocopias
- Vídeo
- Cassette
- Ordenador

**TABLA DE OBSERVACIÓN PARA CLASES
DE INGLÉS INSTRUMENTAL**

PROFESOR	0	1	2	3	4
Use of L 1					
Use of L 2					
Teacher talk time					
Explicit lesson structure					
Task orientation					
Clarity					
Initiate problem solving					
Personalized questions and comments					
Positive reinforcement					
Negative reinforcement					
Corrections					
Pacing					
Use of audio-visual aids					
Gestures					
Humour					
Enthusiasm					
STUDENT					
Use of L 1 on task					
L 2 on task					
Student talk time on task					
Initiate problem solving					
Comprehension					
Attention					
Participation					
Personalized questions and comments					
Positive affect					
Negative affect					
S to S interaction on task					
PROGRAM					
Linguistic appropriateness					
Content appropriateness					
Depth					
Variety					
Listening skill focus					
Speaking skill focus					
Writing skill focus					
Formal properties					
Functional properties					
Integration with general curriculum					

IDENTIFICACIÓN DE LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN QUE CONSTRUYEN EL SISTEMA DE ACTIVIDADES DEL MODELO DE ACTUACIÓN DOCENTE

Con este tercer nivel de reflexión nos situamos en un análisis más profundo donde empezamos a delimitar y desmenuzar el esquema de acción que subyace en la tarea docente, y avanzamos en la toma de conciencia de los elementos necesarios que nos permiten promover un aprendizaje teórico.

Es conveniente destacar que las fases anteriormente señaladas (fase motivacional, de exposición y revisión), utilizadas para producir un aprendizaje teórico, necesitan un análisis más profundo, ya que no basta con aprender la secuencia señalada (motivación, exposición, revisión). Si esto fuese así, el aprendizaje teórico podría ser conseguido fácilmente. Por el contrario, hay que decir que cada una de estas fases se sustenta en unos esquemas de acción que cada profesor posee de forma particular, esquemas de acción que se descomponen en una serie de condiciones requisito, acciones y sistemas de control de esas acciones para comprobar la efectividad de la acción, lo cual hace que sea difícil encontrar dos esquemas de acción similares, aunque la estructura de fases o sistema de actividades sea similar, y aunque el modelo de actuación docente sea parecido.

En este nivel de reflexión se puede apreciar y verificar las diferencias de actuación de los docentes universitarios, analizando la estructura profunda de los esquemas de acción y la coherencia interna o lógica interna que toda secuencia de acciones necesita.

Para explicar el tipo de análisis que se lleva a cabo en la identificación de los esquemas de acción del sistema de actividades básico de tu modelo de actuación docente, continuamos con el ejemplo que hemos utilizado en la fase anterior, sistema que se compone básicamente de las siguientes actividades: motivación, presentación-exposición y revisión.

◆ MOTIVACIÓN

1. Objetivo: Establecer las condiciones necesarias para estimular la adquisición de los nuevos contenidos

1.1 Subobjetivo: Especificación del nuevo contenido a trabajar

Acción El profesor indica el tema o los aspectos del tema que van a ser trabajados

Consecuencia: El alumno conoce lo que se espera de él

1.2 Subobjetivo: Recuerdo del contenido de referencia previo para la adquisición del nuevo contenido

Acción El profesor recuerda los contenidos que el alumno ya posee

Consecuencia: Refuerzo del aprendizaje

Acción: Comprobar si se poseen conocimientos mínimos para la adquisición del nuevo contenido

Consecuencia: Adaptación del aprendizaje

1.3 Subobjetivo: Generar actitud positiva en el alumnado para la adquisición de los nuevos contenidos

Acción: Indicar las ventajas de la adquisición del nuevo contenido

Consecuencia: El alumno se siente interesado por adquirir el nuevo contenido

1.4 Subobjetivo: Creación de un clima adecuado para la adquisición de los nuevos contenidos

Acción: El profesor estimula la participación y la implicación activa por parte de los alumnos

Consecuencia: Los alumnos pierden el miedo a participar

Acción: El profesor gasta bromas en clase

Consecuencia: Se produce un ambiente relajado

Acción El profesor llama a los alumnos por su nombre

Consecuencia: Los alumnos se sienten identificados e importantes

◆ EXPOSICIÓN

1. Objetivo: Presentar los nuevos contenidos para que sean adquiridos por los alumnos

1.2. Subobjetivo: Recuerdo de los objetivos a conseguir

Acción prerrequisito: El profesor estimula la adquisición de los objetivos previstos

Consecuencia: El alumno recuerda y se siente estimulado a implicarse activamente en la adquisición de los nuevos contenidos

1.3. Subobjetivo: Transmisión de contenidos

Acción: El profesor explica y presenta los contenidos

Consecuencia: Los alumnos reciben información

1.4. Subobjetivo: Producir una buena explicación

Acción: El profesor expone los nuevos contenidos en orden de complejidad y abstracción

Consecuencia: Los alumnos van adquiriendo los nuevos contenidos en un orden lógico y coherente

Acción: El profesor realiza síntesis parciales de los que va explicando

Consecuencia: Se produce una aclaración y refuerzo de lo aprendido, para que el alumno pueda organizar mentalmente los nuevos contenidos

Acción: Se señala, subraya, se advierte de términos y conceptos difíciles o importantes que interesa destacar

Consecuencia: Se produce un refuerzo a los aspectos más importantes del nuevo contenido para centrar la atención de los alumnos

Acción: El profesor realiza controles parciales para comprobar la comprensión

Consecuencia: El profesor dispone de información para ajustar la explicación al tema

Acción: El profesor elabora conclusiones parciales de las normas, reglas... que se pueden elaborar a partir de la explicación del tema

Consecuencia: El alumno agrupa la información, la clasifica, la ordena..

Acción: El profesor utiliza ejemplos, analogías, metáforas...

Consecuencia: Se dan aclaraciones al tema

1.5. Subobjetivo: Lograr una dinámica de participación

Acción: El profesor estimula la participación del alumnado mediante la realización de preguntas

Consecuencia: El alumno se implica e interesa por la adquisición de los nuevos conceptos

1.6. Subobjetivo: Indicación de búsqueda de información

Acción: Los alumnos buscan información en libros, revistas...

Consecuencia: Los alumnos se implican directamente en la recogida de información sobre el nuevo contenido que se pretende adquirir

1.7. Subobjetivo: Ampliación de información

Acción: El profesor hace referencia a otros aspectos de ampliación del tema

Consecuencia: Se amplían perspectivas y se motiva a los alumnos para seguir trabajando el tema

◆ **REVISIÓN**

1. Objetivo: Completar el desarrollo de la exposición de los nuevos contenidos para acabar la sesión de trabajo

1.2. Subobjetivo: Establecer conclusiones finales destacando los aspectos más importantes del nuevo contenido

Acción: El profesor establece conclusiones

Consecuencia: Los alumnos agrupan la información recibida organizándola en los conceptos más destacados

1.3. Subobjetivo: Dejar abierta la curiosidad de los alumnos por la adquisición de nuevos contenidos relacionados con el tema que se ha presentado

Acción El profesor expone nuevas vías de recogida de información, nuevos interrogantes, nuevas formas de enfocar los problemas planteados

Consecuencia: Se estimula en los alumnos la curiosidad por seguir aprendiendo y profundizando sobre el tema

1.4. Subobjetivo: Verificación del nivel de conocimientos adquirido

Acción: El profesor comprueba el nivel de comprensión de la exposición y el logro de los objetivos propuestos

Consecuencia: Se obtiene información para ajustar el desarrollo de la explicación y controlar el nivel alcanzado por los alumnos

1.5. Subobjetivo: Anticipación de los nuevos tema a trabajar en relación con el tema expuesto

Acción: Se anuncia el tema a desarrollar próximamente destacando los aspectos que lo vinculan con el trabajado

Consecuencia: Los alumnos conocen lo que se va a seguir trabajando en relación al tema expuesto

Pero como hemos señalado al principio, no nos interesa llegar a una clasificación de estilos docentes (dialogante, expositivo, magistral...) y que cada docente consiga su etiqueta de identificación de estilo docente, ni tampoco llegar únicamente a exponer un listado de actuación que debe ser completado, paso por paso. Por el contrario, lo que realmente interesa es saber cuál es el significado de estas acciones dentro de la interacción con otros aspectos de las situaciones didácticas.

La riqueza y complejidad de la tarea docente depende de los esquemas de acción que la sustentan, y la coherencia y lógica de la tarea docente dependerá de la relación entre los fines previstos y el establecimiento de esquemas de acción acordes con los fines a lograr.

Según la aparición, interacción, yuxtaposición o relación de los componentes de los esquemas de acción podemos hablar o preguntarnos por:

1. Tramo de Secuencia de Acciones que caracterizan tu tarea docente

Para ello se puede contar con un compañero que haga la función de observador de la clase o contar con la ayuda de un vídeo que capte el desarrollo de la enseñanza.

Para el análisis de esta secuencia se puede contar con indicadores del tipo:

—Tiempo que dura cada una de las actividades o acciones que llevas a cabo en clase

—Secuencia de acciones

—¿A qué acciones se les das más importancia?
(razona las respuestas)

2. Grado de Riqueza o Simpleza de la Secuencia de Acciones

Con el guión anterior donde se aprecia la secuencia de estructuras de actividad en clase se puede descubrir la complejidad de los tipos de acciones, se puede comprobar el número de acciones que se utilizan para motivar, para estructurar o aplicar, etc. También se puede comprobar si falta alguna de las estructuras de actividad

¿Por qué faltan algunas estructuras de actividad y otras están tan desarrolladas..?

3. Coherencia Interna

Las distintas acciones que se suceden en clase (componentes) persiguen un mismo propósito, son componentes necesarios de una cadena lógica que progresa con un fin determinado. Por tanto, podrías preguntarte:

¿Existe una progresión lógica en los objetivos de la secuencia de actividades?

¿La evaluación sobre el logro de los objetivos de cada acción permite una progresión ajustada?

¿Se progresa aunque no se consiguen los objetivos propuestos?

¿Por qué se progresa y no se detiene el desarrollo de acciones?

¿Por qué no se insiste en el objetivo que no se logra?

¿Cuáles son los motivos que llevan a un cambio en la secuencia de estructuras de actividad o en la secuencia de acciones?

Aunque el análisis que se propone realizar en esta actividad reflexiva es complejo y requiere un tiempo elevado de dedicación, hay que decir que el tramo de la tarea docente que se analice no tiene que abarcar toda la secuencia de acciones de una clase. El análisis que se propone es tan rico, que con detenerse en analizar una sola estructura de actividad de la clase se pueden iniciar propuestas de mejora complejas. Por tanto, el análisis podrá ser todo lo extenso o reducido que el profesor/a o el grupo de profesores/as estimen oportuno.

Una vez indicado cómo llevar a cabo este nivel de reflexión sobre la estructura profunda de la secuencia de estructuras de actividad que se producen en clase, podemos pasar a explicar el siguiente nivel de reflexión que hace referencia a **las implicaciones sociales de la labor docente.**

IDENTIFICACIÓN DE LAS IMPLICACIONES SOCIALES DE TU MODELO DE ACTUACIÓN DOCENTE

El desarrollo de una tarea organiza la vida del aula, regula la interacción de los alumnos con el profesor y el comportamiento del alumno. Cada tarea, o cada secuencia de actividades, define un microambiente y el ambiente general de clase.

Por esto es necesario que nos preguntemos por el significado que cada elemento o componente tiene dentro de la cultura en la que cobra un verdadero valor educativo, y que lleva a que se adquiera un patrón de procesamiento de información determinado y un patrón de conducta concreto.

Una secuencia de tareas, en tanto se repite, constituye un ambiente escolar prolongado configurando una metodología que desencadena unos efectos permanentes. Es verdad que el docente universitario no puede estar diseñando esquemas prácticos constantemente y debe tener una rutina estable de trabajo que reduzca la carga cognitiva de los alumnos y del profesor, pero hay que plantearse hasta qué punto el esquema práctico:

- se suele reproducir sin más porque es el esquema que ha caracterizado a los docentes desde siempre,**
- se reproduce en todas las clases porque es el único que se tiene, aunque los contenidos exigen y necesitan esquemas de acción prácticos ajustados a la exposición de su tema,**
- se utiliza porque desarrolla en los alumnos actitudes y habilidades básicas que van a ser exigidas cuando sea un profesional de la materia que está recibiendo.**

Por esto habría que preguntarse **cómo se adquiere la profesionalidad del docente universitario**, ¿por osmosis o por deducción a partir de su formación o de sus supuestos teóricos, porque se ha venido haciendo así desde siempre...?. También nos podríamos preguntar por el **grado de originalidad del profesor en su tarea docente**.

Finalmente, hay que considerar que el microambiente de la tarea es un clima de socialización. Gimeno, indica que: “Las tareas no sólo son marco de referencia para percibir e interpretar lo que es la enseñanza, sino que pasan a convertirse en organizadoras de toda la conducta. La tarea sugiere al alumno cómo ha de aprender, de qué forma hacerlo, cómo cumplimentar un trabajo, con quién hacerlo, qué rendimiento se considera más valioso, por qué es valorado cómo más relevante, y lo que se espera de él; en definitiva, qué aptitudes y patrones de conducta pasan a ser los que producen más éxito en los contextos educativos, introyectando todo ello en valores de referencia para el propio autoconcepto personal como aprendiz y en diferentes áreas curriculares” (p.270).

Esto lleva a concluir que la tarea, por el tipo de conocimiento que somete al contenido y por el proceso que desarrolla en el alumno para su dominio, supone una forma peculiar de procesar la información. Por lo tanto, a medida que tenga un efecto reiterado, tendrá unos efectos duraderos en las propias estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Por tanto, sería conveniente que el docente universitario se pregunte y reflexione por el tipo de sistema o patrón de comportamiento que implícitamente conllevan las tareas que propone llevar a cabo en clase. Se podría hacer preguntas del tipo:

¿A qué actividades das más valor? (tiempo de dedicación)

¿Evitas realizar alguna actividad aunque la consideres importante? Explica tus razones.

¿Sobre qué actividades estableces la aplicación del conocimiento?

¿Qué tipo de conocimiento estás valorando en cada actividad?

- Tareas memorística - Conocimiento memorístico
- Tareas de procedimiento o rutina - Conocimiento instrumental
- Tareas de opinión - Conocimiento metacognitivo
- Tareas de descubrimiento - Conocimiento aplicativo

¿Qué tipo de actitud estás desarrollando en cada actividad?

- Actitud pasiva
- Actitud participativa

Finalmente hay que indicar que también existen una serie de limitaciones organizativas y personales que condicionan la práctica e imprimen un sistema o patrón de comportamiento concreto.

Las limitaciones organizativas son las siguientes:

- El sistema de horarios
- El número de alumnos
- La organización del espacio
- El marco institucional
- El marco organizativo y curricular

Todos estos aspectos son condicionamientos estables y permanentes, que es necesario identificar y delimitar, pues son marcos organizativos difíciles de cambiar.

Los factores personales que reducen y limitan las posibilidades del profesor son los siguientes:

- Nivel de formación en relación a cuestiones docentes
- Modelo de actuación docente
- Aceptación de los cambios y mejoras
- Resistencia a los cambios y mejoras

Todas estas variables se ven afectadas por una serie de supuestos sociopolíticos, morales y éticos, supuestos que el profesor tiene y debe identificar y valorar, para hacer consciente la racionalidad e irracionalidad.

lidad de su propia práctica. Esta reflexión le permitirá preguntarse por la implicación moral e ideológica que tienen aspectos como por ejemplo:

- el tipo de relación que crea en clase
- el tipo de evaluación que realiza con los alumnos
- el tipo de uso que hace de los medios que dispone para producir una enseñanza más directa y profesional
- el tipo de actuación que exige a los alumnos y que les sirve como referencia positiva